

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PERSPECTIVA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR

CONTINUED EDUCATION OF CHILD EDUCATION TEACHERS IN A COMPLEX AND TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Josivânia Sousa Costa Ribeiro 1
Maria José de Pinho 2

Resumo: Este artigo versa sobre a formação continuada dos docentes que atuam na educação infantil na perspectiva dos fundamentos teóricos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade. Apresenta como questão norteadora a importância do processo formativo para compreensão das demandas emergentes que surgem na sociedade contemporânea, assim, urge superar a formação arraigada no paradigma tradicional em que as práticas são baseadas na fragmentação do conhecimento. Neste sentido, propõe uma reflexão sobre a formação continuada pautada na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade em que vislumbra a religação dos saberes e práticas educacionais mais humanas e integradas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Docente. Complexidade. Transdisciplinaridade.

Abstract: This article deals about the continuing education of teachers who work in child education from the perspective of the epistemological theoretical foundations of complexity and transdisciplinarity. It presents as a guiding question the importance of the formative process for understanding the emerging demands that emerge in contemporary society, thus, it is urgent to overcome the formation rooted in the traditional paradigm in which the practices are based on the fragmentation of knowledge. In this sense, it proposes a reflection on the continued formation based on the perspective of complexity and transdisciplinarity in which it envisages the reconnection of the knowledge and educational practices more humane and integrated.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher Training. Complexity. Transdisciplinarity.

Mestra em educação pela Universidade Federal do Tocantins-UFT. 1
Especialização em Pedagogia na Gestão Empresarial -IBPEX (2004). Graduada
em Pedagogia com habitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do
Ensino Médio e Orientação Educacional. Participa do Grupo de Pesquisa em
Rede Internacional Investigando Escolas Criativas, coordenado pela professora
Dra. Maria José de Pinho. Servidora da Universidade Federal do Tocantins -
UFT. E-mail: josivanciascr@uft.edu.br

Possui graduação em História e graduação em Pedagogia. 2
Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado
em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. É
professora Associado e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. Tem
experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando
principalmente nos seguintes temas: formação de professores, política
educacional, profissionalização docente, avaliação institucional; Seminário
de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso. É professora no Programa de
Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura na
Universidade Federal do Tocantins. E-mail: mjpgon@uft.edu.br

Introdução

A formação docente para atuar com as crianças pequenas requer um arcabouço de conhecimentos específicos e aprofundado dos pressupostos que compõem e caracterizam a educação infantil. Todavia, além da formação inicial os docentes necessitam da formação continuada com o intuito de compreender as demandas emergentes que surgem na contemporaneidade vislumbrando propiciar uma educação integral e humana às crianças pequenas.

Compreende-se que estes profissionais precisarão de uma formação que atendam às necessidades complexas da sua profissão, bem como o conhecimento das teorias a serem entrelaçadas às práticas educativas que venham favorecer o processo ensino aprendizagem.

E, neste processo de formação também é importante a compreensão acerca do contexto histórico da educação infantil, além de ter conhecimento da legislação que norteia esta etapa da educação básica visando uma atuação mais consciente e condizente com as necessidades das crianças.

Entende-se ser fundamental que os docentes que atuam na educação infantil possam conhecer o processo de desenvolvimento da criança pequena, como se dá a sua aprendizagem. Como as crianças pequenas interagem, como planejar e organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças. Estes são alguns questionamentos que os docentes da educação infantil precisam fazer constantemente, se interessar com o desenvolvimento *multidimensional* da criança pequena.

Para tanto, considera a formação continuada na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade como um caminho possível a ser trilhado que possibilitará uma compreensão acerca da realidade complexa a qual estamos vivendo e que demandará cada vez mais profissionais pesquisadores e competentes capazes de promover a religação dos saberes e ir além dos campos disciplinares, promovendo assim, a aprendizagem integral das crianças pequenas.

Por outro lado, é salutar compreender como está sendo formado o docente para atuar na educação infantil, como é caracterizado o processo de formação continuada para estes docentes? Eles são sujeitos do processo formativo, ou são meros receptores desta formação? Refletir sobre essas questões possibilitam rever as práticas efetivadas e a partir delas conceber novas formas de pensar e agir em que prevaleça uma postura consciente pautada em uma educação integral em que os sujeitos sejam proativos e consigam estabelecer relações harmoniosas no ambiente educacional.

Contextualização da educação infantil

A história da educação infantil no Brasil revela-nos que até a segunda metade do século XIX, o atendimento de crianças pequenas em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia. A partir da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravidão no país, tende-se a migração para a zona urbana alavancando o desenvolvimento cultural e tecnológico e a proclamação da República como forma de governo (OLIVEIRA, 2002).

Neste período registram-se iniciativas pontuais de proteção à infância voltada e orientada ao combate das altas taxas de mortalidade infantil ocorridas à época. Ademais, a abolição da escravidão no Brasil, ocasionou uma demanda de crianças não mais nas condições de seus pais, mas, que demandaria a “criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres” (OLIVEIRA, 2002, p. 92). Neste sentido, devido o alto nível de mortalidade infantil, desnutrição, acidentes domésticos, a sociedade entre eles, religiosos, educadores começaram a pensar em espaços para a criança fora do ambiente doméstico. No entanto, persistia a visão de cunho filantrópico, de caridade, permanecendo o caráter assistencialista da educação infantil a qual tende a perdurar aos dias atuais.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para

cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Diante deste contexto, entende-se que a educação infantil à época além de ser considerada como assistencialista e ainda permitia o caráter discriminatório ao destinar as creches às crianças pobres e esta por sua vez, “eram mantidas pela iniciativa filantrópica, com algumas poucas exceções” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 68), ou seja, ao Estado restava supervisionar as entidades que atendiam crianças pequenas. Entretanto, a partir das décadas de 1980 e 1990, o Brasil enfrentou uma agenda de reformas concernente à ação social do Estado frente ao processo educativo voltado a atender a criança pequena. Com o fim do regime militar na segunda metade dos anos de 1980, começa-se uma importante fase da história quanto à redemocratização do Brasil colocada uma das medidas a serem alcançadas (LEITE FILHO; NUNES, 2013).

Contudo, o contexto econômico e político presente nas décadas de 70 e 80 – movimentos operários e feministas ocasionaram em uma luta pela democratização do país e pelo combate as desigualdades sociais – que propiciou um vibrante movimento em luta pela democratização da educação pública brasileira concretizada na aprovação da Constituição Federal de 1988, reconhecendo a educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado.

Nesta acepção, cabe ressaltar que a educação infantil é um direito da criança e dever do Estado e sua oferta deverá ser independentemente de sua classe social, porém a nossa realidade esta aquém deste sonho – na prática observamos uma demanda superior à quantidade de vagas disponíveis em creches e pré-escolas. Assim, coaduna-se ao pensamento de Oliveira (2007, p. 18) ao compreender a necessidade de trabalhar “com todas as crianças das diferentes camadas sociais e não apenas as pertencentes às famílias dos extratos de maior prestígio político”.

Em uma perspectiva macrossocial, as instituições de cuidado e educação infantil têm sido apontadas como uma das medidas mais efetivas para conciliar responsabilidades familiares, ocupacionais e sociais corroborando e apoiando as famílias (HADDAD, 2005). Neste sentido, é preciso refletir sobre a função socializadora das instituições de educação infantil. A quem cabem os cuidados com as crianças pequenas? Pode ser compartilhado entre as famílias e o Estado? No bojo das discussões numa perspectiva histórica “ocorre-se um deslocamento das funções socializadoras do âmbito restrito do lar a uma esfera social mais ampla” (HADDAD, 2005, p. 93), ou seja, o dispositivo social da promoção do desenvolvimento humano passa a ser garantido pelas autoridades públicas.

Entretanto, é preciso compreender a educação infantil como um espaço de interconexão às necessidades globais e efetivas das crianças pequenas. Neste sentido, urge que sejam estabelecidos e reconhecidos os direitos das crianças em que pese o direito de ter uma educação integral que favoreça o seu desenvolvimento multidimensional levando em consideração não apenas o cuidado, mas também o processo educativo que perpassa pelo cuidado.

É fundamental que as instituições de educação infantil juntamente com a equipe de docentes compreendam:

Na sua multifuncionalidade, fazendo convergir as funções sociais e educacionais e, assim, contemplando outras dimensões da existência humana. Promover o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual; prezar pelo bem-estar das crianças, oferecendo-lhes um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como oportunidades de convívio com outras crianças e adultos; possibilitar aos pais combinar atividade profissional com responsabilidade familiar; promover a igualdade entre homens e mulheres e otimizar a capacidade dos pais no seu parental são funções que devem estar em pé de igualdade com a dimensão ensino-aprendizagem e não relegadas a

plano secundário. (HADDAD, 2005, p. 94).

No entanto, equivale dizer que a educação infantil deve ser promovida levando em consideração os aspectos multidimensionais da criança – os aspectos cognitivos, sociais, físicos, emocionais e espirituais. E, neste contexto todos devem ser valorizados no âmbito escolar, pois um não sobressai ao outro, eles são complementares – a criança necessita de todos para o seu desenvolvimento integral, então é importante ater-se a não fragmentação e a possibilitar as crianças a uma construção global do conhecimento.

Portanto, a concepção de conhecimento como uma totalidade que engloba os aspectos sociais, individuais, cognitivos, afetivos bem como a presença dos conceitos advindos da experiência direta e daqueles que são frutos de uma elaboração complexa, conferem valor e sentido ao espaço institucional dirigido às crianças pequenas (MACHADO, 2007). Neste sentido, é fundamental possibilitar as crianças um universo de atividades e ações que visem à integração, a socialização por meio de práticas educativas lúdicas permitindo as crianças a uma visão global da realidade, e diante dos fatos e acontecimentos elas possam tomar as suas próprias decisões.

É preciso compreender a criança como um ser pensante, que posiciona e cria suas próprias hipóteses, para tanto deve ser dada a elas a oportunidades de interagirem, socializarem a partir de olhar atento e comprometido dos docentes para o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, é preciso permitir as crianças o direito de apresentar as suas habilidades, criatividade, seus sentimentos, é preciso desenvolver a escuta às crianças. Assim, escutar uma criança no ambiente educacional “é escutar toda a rede de complexidades na qual ela está inserida e que a constitui” (BARBOSA; MAIA; RONCARATI, 2013, p. 235) é permitir compreender que a criança faz parte desta rede complexa o qual necessita ser ouvida e inserida ao processo.

A educação infantil e a legislação brasileira

Para compreender a trajetória da educação infantil no Brasil faz se necessário elencar os aspectos legais vigentes relacionados aos direitos da criança resguardados nas respectivas legislações. Neste sentido, serão apresentados os respectivos dispositivos que contemplam a educação infantil - a criança na Constituição Federal - CF, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI.

Na Constituição Federal, (BRASIL, 1988) no seu art. 208 consta o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Destarte, vale ressaltar que a criança como absoluta prioridade na Constituição Federal de 1988 é resultado de mobilização, luta e políticas em defesa da infância. A criança compreendida como objeto de tutela passa a ser sujeito de direitos (LEITE FILHO, NUNES, 2013), conforme consta no seguinte artigo.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988)

A educação infantil após a promulgação da Constituição de 1988, passa a ser reconhecida como um direito da criança, e a creche e a pré-escola foi finalmente vista e valorizada como uma instituição educacional. Em que pese à creche era considerada como uma instituição assistencialista geralmente para atendimento as crianças pobres. De acordo com Oliveira (2002) o poder público tem dado prioridade ao atendimento de crianças de trabalhadores de baixa renda com o discurso de tirar as crianças do “risco social” e assim assisti-las com os cuidados básicos, reforçando o caráter assistencialista em detrimento do educacional.

Entretanto, verifica-se que a creche e a pré-escola se unificam ao conceito da educação

infantil, desvelando o assistencialismo a qual a creche fora concebida por muito tempo. Todavia, a práticas educativas, em todos os tipos de instituições devem.

Respeitar e acolher as crianças em suas diferenças e deficiências, entendendo que são cidadãos de direitos à proteção e à participação social, a experiências culturais nas quais se combinam saberes da experiência, fruto de vivências das crianças, e conhecimentos que integram a natureza, a produção e o patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. (NUNES; KRAMER, 2013, p. 35).

A educação infantil deveria ser para todas as crianças de 0 a 5 anos, independente da classe social, porém, o que vemos no cotidiano é uma busca desumana por vagas em creches e centros de educação infantil, a sua oferta está sempre aquém da demanda existente na sociedade. Diante desta realidade, ainda permeia-se a concepção da creche com um caráter assistencialista devido atender uma minoria da população e geralmente crianças de famílias carentes. Todavia, sendo a educação infantil um direito de todas as crianças as instituições devem organizar suas propostas pedagógicas “considerando o currículo como conjunto de experiências culturais, nas quais são articulados os saberes da prática e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana” (NUNES; KRAMER, 2013, p. 36).

Entre as políticas voltadas às crianças vale destacar a aprovação da Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA no de 1990. No entanto, com a regulamentação do artigo 227 da Constituição Federal de 1988, com a inserção das crianças no mundo dos direitos especificamente aos direitos humanos. Neste contexto, o ECA contribui com a construção de uma nova concepção sobre o desenvolvimento infantil e a olhar para a criança de uma nova forma, em que contemple a criança como cidadã.

Nesta perspectiva, o ECA vem reafirmar o disposto na Constituição Federal de 1988 no que tange o dever do Estado em assegurar a criança a educação disposto em seu artigo 54 é dever do Estado assegurar à criança [...] no inciso IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016). É importante ressaltar, que pelo o ECA a criança é considerado como sujeito de direitos, conforme aponta Nunes e Kramer (2013).

Pelo ECA, a criança é considerada sujeito de direitos. Direito de brincar, de querer, de não querer, de conhecer, de sonhar, de opinar; direito ao afeto. O Estatuto traz ainda, dispositivos importantes para a educação infantil; a definição e os critérios para a aplicação do princípio da prioridade absoluta; os conselhos de direito da criança e do adolescente; o fundo dos direitos da criança e do adolescente; o sistema de garantia dos direitos. Cada vez mais, um dos integrantes desse sistema – o ministério Público – vem atuando no sentido de garantir o direito da criança à creche e a pré-escola. (NUNES; KRAMER, 2013, p. 73-74).

Diante das conquistas em relação aos direitos das crianças a uma educação que proporcione uma vivência cidadã, ainda há entraves e controvérsias, quanto às dificuldades encontradas pelas famílias em encontrar vagas disponíveis para matricular seus filhos, principalmente nas creches, muitas delas apelam e imploram por vagas a políticos que usam como meio de barganha eleitoreira e poucos destes buscam ajuda ao Ministério Público órgão atuante em defesa da garantida dos direitos constituídos.

Ressalta-se que pela primeira vez no Brasil a educação de crianças pequenas se integra no texto da lei ao abranger a educação infantil como o primeiro nível de ensino que compõe a educação básica, conforme preconiza o art. Art. 29. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1990).

Reconhecer a criança como um sujeito histórico e de direitos, como um ser multidimensional, como um ser protagonista no desenvolvimento educacional emergente tendo o docente como mediador e orientador das práticas educativas, a construção do ordenamento legal no que concerne a educação infantil tem tido a participação da sociedade e da produção acadêmica de estudiosos da área que buscam por meio da pesquisa direcionar um novo caminho a ser trilhado pelas crianças pequenas.

No caminho percorrido em busca da valorização e garantida dos direitos da criança pequena destaca-se a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituída pela primeira vez por meio da resolução nº 1, de 7 de abril de 1999. No entanto, foi alterada pela Resolução CEB/CNE nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Em consonância com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a educação infantil é definida como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que **educam e cuidam** de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (DCNEI, 2010, p. 12, grifo nosso).

De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças pequenas devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010, p. 16, grifo nosso).

Diante do exposto nos documentos que referenciam a educação infantil verifica-se uma proposta de educação pautada em fundamentos que visam valorizar a criança em sua subjetividade, em sua multidimensionalidade, em sua criatividade. Porém, na prática ainda nos deparamos com uma educação fragmentada, linear, posturas não condizente a uma educação ética, humana e transformadora.

Apesar dos avanços dispostos nas legislações vigentes em relação à concepção da criança pequena em creche e pré-escola alcançados por intermédio dos movimentos sociais, de regulamentações e de leis, bem como de políticas públicas, as marcas histórias permeadas pela fragmentação de creche e pré-escola ainda encontram-se presente na contemporaneidade, afetando de um modo particular as famílias trabalhadoras.

Contudo, é preciso continuar lutando pelos direitos integrais da criança a uma educação pautada na ética, na solidariedade, na paz, nas condições de acesso a uma creche e pré-escola com profissionais qualificados, condições dignas e favoráveis a uma construção de ensino aprendizagem que proporcione a criança aprender de maneira integrada, valorizando a sua subjetividade a uma formação cidadã.

A formação docente na educação infantil

Precipualemente, cabe ressaltar o disposto na legislação brasileira referente à formação inicial exigida para atuação na educação básica, em especial, no que tange a educação infantil primeira etapa da educação básica. Neste contexto, destaca-se que está assegurado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996, preconizado no art. nº 62 que os docentes terão que possuir a seguinte formação para atuação.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, nota-se que embora disponha na legislação uma expectativa de que a formação acadêmica dos docentes para atuar na educação infantil possa ser em nível superior também se admitem docentes com a formação mínima no ensino médio - na modalidade normal, para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

De modo geral, diante do preconizado na LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), os governos municipais poderão optar pela efetivação de docentes com formação em nível médio, levando em consideração a questão orçamentária a ser destinada a este grupo de docentes. Todavia, o cerne da questão é: estes docentes estão preparados para educar as crianças pequenas em consonância com a realidade complexa? Como anda a formação continuada destes docentes? Esses questionamentos nos levam a refletir e compreender a importância do processo formativo docente para atendimento às crianças pequenas.

Segundo Leite Filho e Nunes (2013) “há municípios que contratam profissionais sem qualificação para o exercício docente. Muitos são tratados não como professores, mas, como auxiliares, estimuladores ou agentes, entre outras denominações. Assim, a diversidade e a precariedade de vínculos dos profissionais que atuam nas escolas esmaecem a narrativa e o registro da memória da educação infantil” (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 84).

No entanto, para a formação profissional infantil evidencia-se a necessidade da formação em nível superior aos docentes para atuar na educação infantil, dada a relevância e o caráter constitutivo da criança, sendo imprescindível um estudo teórico e prático mais abrangente a ser considerada a criança como um todo e os aspectos multidimensionais e complexos da realidade contemporânea.

Entende ser primordial a formação docente os conhecimentos teóricos aliados à investigação - pesquisa e a prática desenvolvida parece ser o caminho para a construção de uma nova profissionalização. Para tanto, formar o professor pesquisador significa garantir uma estrutura curricular que priorize a investigação não basta introduzir a prática reflexiva, é fundamental incentivar-los a pesquisar a partir de suas práticas educativas. A formação docente deve possibilitar uma visão global dos processos, rompendo com os modelos de formação arraigados em meios segmentados e fragmentados e buscar um novo paradigma que vislumbre a religação dos saberes e uma formação que prestigie os sujeitos em suas multidimensionalidades para uma construção educacional mais humana e integrada ao contexto contemporâneo. Segundo Imbernón (2015) uma nova formação deve estabelecer “mecanismos para desaprender e, então voltar a aprender. Devemos nos introduzir na teoria e na prática de formação sob novas perspectivas: as relações entre os docentes, às emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação [...]” (IMBERNÓN, 2015, p. 77).

Partindo desta perspectiva, é perceptível que a concepção docente para atuar no século XXI, modificou-se substancialmente: antes o docente era considerado o detentor do saber e da experiência, atualmente ele é considerado o mediador do processo ensino aprendizagem – docente e estudante são protagonistas do processo educacional não há uma relação verticalizada ambos compartilham conhecimentos e experiências.

A esse respeito, Perrenoud (1999) afirma que:

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores, incitou-os a considerar que sem ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço

propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um professor e seus alunos. (PERRENOUD, 1999, p. 06).

Desta forma, é imprescindível que o processo formativo tenha uma concepção de construção coletiva que se dá por meio da dialogicidade, da escuta sensível, da relação com outro, com os pares, enfim, que todos possam apreender compartilhando experiências e vivências no contexto educacional a serem construídas por meio da abertura concedida pelos docentes com uma visão complexa da realidade contemporânea. Assim, é preciso eliminar o isolamento profissional e valorizar cada vez mais os saberes de todos os participantes que inclui os saberes docentes e dos estudantes para uma tessitura que promova uma educação harmônica e mais humana.

Em se tratando de formação docente é necessária não apenas para o aprimoramento da ação profissional ou a melhora da prática pedagógica, mas como também a formação é defendida por Kramer (2005, p. 128) “como um direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”. Contudo, as implementações devem ser refletidas, dialogadas e realizadas em conjunto, a partir das práticas concretas vivenciadas no contexto da educação infantil.

Ademais, o desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. Um mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida. Esta perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (life long learning) leva-nos a conceptualizar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando. Somos remetidos para os estudos sobre os ciclos de vida, os estágios de desenvolvimento profissional. (FORMOSINHO, 2005, p. 134).

O conceito de profissionalidade docente para a autora diz respeito à ação profissional integrada desenvolvida pelo docente junto com as crianças e famílias com base nos conhecimentos adquiridos, competências e sentimentos assumidos pela dimensão moral da profissão. Contudo, percebe-se uma relação articulada aos processos vivenciados ao longo do desenvolvimento profissional.

Concernente ao perfil docente para atuar na educação infantil, vale ressaltar que, embora em muitos aspectos ser similares a formação para atuar em outros níveis de ensino, a docência na educação infantil requer algumas especificidades. Segundo Formosinho (2005, p. 135) “os próprios actores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores”, embora as características de diferenciação não anulem as semelhanças. Destarte, a autora aponta algumas especificidades da docência para a educação de crianças pequenas.

- A globalidade da educação da criança pequena reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve;
- A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) chama à atenção da vulnerabilidade da criança devido a sua tenra idade.
- Esta vulnerabilidade (física, emocional, social) é acentuada na literatura na área como um fator de diferenciação da profissão [...] e tem a ver com a

necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou sócio-emocionais, não só porque nesta etapa o desenvolvimento dos aspectos emocionais tem um papel fundamental, como também porque constitui uma base ou condição necessária para qualquer processo nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. (ZABALZA, 1996; GOLEMAN, 1995 apud FORMOSINHO, 2005, p. 135-136).

Diante deste contexto, é importante que o docente para atuar na educação infantil conheça e reconheça as peculiaridades que compõem este ensino. Assim, o docente necessita compreender a maneira como a criança pequena aprende como elas se relacionam e assim deixar aflorar sua sensibilidade para cuidar e educar as crianças de maneira a favorecer o seu crescimento cognitivo, afetivo, espiritual, psicológico e emocional, enfim permitir o seu desenvolvimento multidimensional.

Segundo João Formosinho (2005) é preciso promover social e profissionalmente os profissionais que atuam como educadores da infância, pelo fato destes serem os primeiros professores os quais as crianças mantem contato e neste sentido, revelam a imagem da escola e de vivência escolar ensinando de modo sistemático as aprendizagens básicas nos domínios cognitivos, sociomoral e afetivo. Todavia, evidencia-se que os docentes para atuar na educação infantil precisam demonstrar que tem perfil para atuar com crianças pequenas bem como gostar de ensinar às crianças pequenas, pois o desenvolvimento de sua profissional poderá acarretar positivamente ou negativamente na vida escolar destas crianças.

Portanto, a formação docente para atuar com crianças pequenas em creches e pré-escolas deve ser compreendida como um processo contínuo em que são articulados os conhecimentos, os saberes, as experiências e vivências construídas por meio das teorias e refletidas nas práticas desenvolvidas.

O olhar complexo e transdisciplinar na educação infantil

A ciência moderna ¹permeou-se em uma concepção de educação tradicional em que o ensino é preconizado com base na fragmentação e na especialização do conhecimento. Entretanto, a complexidade nasce em tempos de crise e desafios, ensinando a viver/conviver com as incertezas, as contradições e a ampliar o olhar incluindo os sujeitos. Nesta perspectiva a epistemologia da complexidade compreende a realidade como sendo multidimensional dada sua constituição complexa. A esse respeito Morin (2000) esclarece que “*complexus* significa o que foi tecido junto: de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo” e acrescenta “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p. 38).

Destarte, “a transdisciplinaridade pode ser compreendida como um princípio epistemológico que se apresenta em uma dinâmica processual que tenta superar as fronteiras do conhecimento disciplinar” (MORAES, 2008, p. 120). Ademais, a transdisciplinaridade transcende as fronteiras disciplinares conforme conceitua Nicolescu (1999): A *transdisciplinaridade* como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 53, *grifo do autor*).

Aclarados os conceitos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade educar crianças pequenas nestas perspectivas é possibilitá-las a trilhar um caminho em que as vivências sejam interativas, cooperativas, solidárias e criativas. Neste contexto de ensino-aprendizagem a criança possa ser protagonista do seu processo, no entanto, este processo deve haver espaços/planejamento para que as crianças questionem, investiguem, problematizem e juntos possam construir hipóteses, conhecimentos.

Os docentes devem propiciar atividades e ações que visem estimular a criatividade, a

¹ Segundo Nicolescu (1999, p. 14) a ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão do mundo. Ela está fundamentada numa ideia, surpreendente e revolucionária para a época, de uma separação total entre indivíduo, conhecedor e a realidade, tida como completamente independente do indivíduo que a observa.

amor consigo e com o próximo, o cuidado com o planeta, enfim, a serem cidadãos mais humanos. Neste sentido, cabe aos docentes ofertar as crianças projetos que venham potencializar práticas educativas voltadas a construção de seres humanos melhores e capazes de sensibilizar-se diante das mazelas sociais.

Dessa forma, a educação infantil pautada na transdisciplinaridade de acordo com Pujol (2008) não reduz a forma de aprender “ao conhecimento demonstrativo, mas estão entre, através e além do conceito disciplinar” (PUJOL, 2008, p. 336). Portanto, vale proporcionar e considerar outros saberes além do estabelecido pelas disciplinas que visam integrar, religar e garantir uma aprendizagem integral das crianças, dando sentido ao saber constituído. Assim, a abordagem transdisciplinar, além das interações disciplinares, reintroduz o sujeito e sua subjetividade, conforme sinaliza Paul (2013) uma “epistemologia que se integra ao objeto e aos objetivos científicos e com eles se articula, desembocando em um além das disciplinas científicas, abrindo o campo do conhecimento aos saberes não acadêmicos e ao conhecimento” (PAUL, 2013, p. 83). Portanto, evidencia-se a importância da participação dos sujeitos nos processos educativos, bem como a tessitura dos saberes – científicos e os saberes populares, como parte inerente aos acontecimentos e à vida.

O processo formativo visa possibilitar aos docentes um olhar complexo e transdisciplinar que vislumbre:

Formar professores com competências próprias de seu entorno profissional e talvez como membros da comunidade constituída em uma nova cidadania. A formação do professor tem forte componente da educação cidadã. Uma educação sempre ligada a análises que se faz das características do contexto social econômico e político do momento. Nesse ponto, uma competência básica na formação de professores é a capacidade de entender a vida a partir de uma visão criativa e ativa, em que se integram novas formas de abordar os fenômenos a partir da construção coletiva de novas maneiras de sentir, pensar e atuar. (PUJOL, 2003 apud TORRE; PUJOL; MORAES, 2008, p. 45).

A educação pautada nestes princípios permite aos estudantes por meio da construção coletiva novas maneiras de sentir, pensar, agir e posicionar-se diante dos acontecimentos da vida pelas vivências oportunizadas no contexto escolar mediante a concepção epistemológica da educação transdisciplinar e complexa concebida como fundamental a uma prática educativa mais humana e integral.

A formação da criança pequena na concepção epistemológica da transdisciplinaridade e na complexidade dada a sua maneira natural de interação e facilidade em aprender de acordo com a estimulação e organização dos saberes mediados pelos docentes, serão diferenciados em relação aos adultos que já convivem em um ambiente educacional marcada pela fragmentação disciplinar, isto não quer dizer que é impossível na fase adulta, porém, demanda um tempo maior devido as concepções arraigadas por práticas tradicionais, currículo disciplinar e ações fragmentadas.

Nesta acepção, Pujol (2008) esclarece o potencial de aprendizagem das crianças por meio das interações, das brincadeiras, e esta “forma de aprender que leva a uma interação transdisciplinar por excelência, já que conseguem uma complementaridade com tudo aquilo que ocorre ao seu redor” (PUJOL, 2008, p. 336-337). Neste sentido, os docentes devem compreender a complexidade de tudo que ocorre no entorno e aproveitar as experiências para integrar o conhecimento tornando as vivências acolhedoras e significativas às crianças.

Nesta perspectiva, a educação infantil deve propiciar as crianças pequenas oportunidades de aprendizagem que privilegiem a autonomia, a criatividade por meio da ludicidade, de projetos integrados e de cenários educativos que estimulem o crescimento da criança em sua multidimensionalidade humana.

Por conseguinte, o olhar complexo e transdisciplinar visa compreender a complexidade inerente ao universo e as inter-relações dos sujeitos entre si e aos outros, bem como a relação entre os objetos, para uma postura de conscientização e possível transformação diante dos fenômenos e

acontecimentos da vida em que seja estabelecida a dialogicidade e a harmonia planetária.

É pertinente e relevante refletir sobre as habilidades que as crianças têm de reagir aos seus entornos, tanto aos fatores de influência das relações pais/educadores quanto também aos aspectos abordados em “um marco ecológico, quanto nos problemas de saúde do meio ambiente, que devem ser abordados a partir de uma perspectiva ecossistêmica [...]”, (TORRE; PUJOL; MORAES, 2008, p. 48).

Outrossim, é pertinente esclarecer que as crianças aprendem por meio da interação social, de forma lúdica, sensorial, afetiva e emocional e neste contexto de interconexões faz-se imprescindível desenvolver práticas educativas em que contemplem a transdisciplinaridade e a complexidade levando em consideração a sua importância para a formação humana das crianças e a capacidade que tem de transformar o seu entorno com atitudes responsáveis e conscientes. Entretanto, elas necessitam da orientação e dedicação dos adultos no seu desenvolvimento multidimensional para irem além. Para tanto, elas necessitam de um ambiente organizado, estimulante, criativo, é preciso aproveitar os espaços externos, olhar para o entorno e vislumbrar espaços de aprendizagem e possam trabalhar de forma equilibrada possibilitando as crianças uma educação que considere todas as dimensões para o seu desenvolvimento intelectual, linguístico, físico, artístico, afetivo, social e comunitário e permitir que se viva de uma maneira inter-relacionada, contextualizada e não de forma fracionada (PUJOL, 2008).

Enfatiza-se a relevância da organização dos espaços de aprendizagem na educação infantil, bem como considerar o disposto em seu entorno que poderá ser incluído ao processo de construção do conhecimento das crianças pequenas por meio do olhar sensível e atento dos docentes, visando o enriquecimento de suas práticas educativas com a interconexões dos elementos disponíveis no ambiente educativo. Ademais, as vivências e experiências proporcionadas as crianças a partir da integração possibilitarão irem além de uma visão compartimentada e fragmentada.

Dessa forma, coaduna-se ao pensar de Pujol (2008) ao afirmar que “o olhar interativo em direção ao que está ocorrendo ao seu redor torna-se possível a transdisciplinaridade a partir de uma visão e compreensão da realidade, com alto valor ligado à intencionalidade” (PUJOL, 2008, p. 345).

O papel do docente como mediador e provocador instigando os estudantes a religarem os saberes e a vivenciarem as experiências cognitivas, sensitivas, amorosas e solidárias em que valorizem a si próprio, o outro, as relações, a natureza e se reconheça como um ser vivo capaz de cuidar, preservar e construir um mundo mais humano para todos. Neste sentido, ressalta a missão grandiosa do docente ao possibilitar religar os saberes, romper com a fragmentação que assola a sociedade, e apresentar aos estudantes a visão integrada que valoriza o pensamento complexo e a vida. A formação docente continuada é considerada determinante para compreensão e disseminação de práticas formativas em que contemplem ações complexas e transdisciplinares.

Tecendo considerações

Este trabalho teve como cerne a reflexão sobre a importância da formação continuada dos docentes que atuam na educação infantil na perspectiva dos fundamentos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade.

Desse modo compreende a criança pequena como um ser *multidimensional e em desenvolvimento* que necessita ser educada assegurando a inclusão de todas as dimensões que contempla o ser humano, entendendo que razão e emoção compõe um único “ser” e neste sentido, elas devem ser valorizadas no âmbito educacional.

Diante deste entendimento, vislumbra-se uma educação mais integrada, pautada na religação dos saberes, na valorização da subjetividade e no protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Ratifica-se a necessidade de uma educação mais humana e entrelaçada que atenda as demandas da contemporaneidade em detrimento a uma educação arraigada pelo paradigma tradicional. Educação esta em que concebe os estudantes como meros receptores do conhecimento sem possibilidades criativas ao desconsiderá-los como sujeitos capazes de criar, de contextualizar, de transformar, de inovar, enfim, de propor melhorias para si, para o contexto local e concomitantemente para o planeta.

Portanto, a educação contemporânea requer dos docentes uma nova visão de mundo em que contemple a multidimensionalidade humana compreendendo o ser como um todo - corpo, mente e espírito. Assim, o conhecimento deve ser religado, interconectado para que consiga fazer sentido aos envolvidos no processo.

Por tudo isso é preciso compreender que a educação permeada pela formação continuada baseada nos fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da complexidade e da transdisciplinaridade, aqui apresentadas como um caminho possível ao entrelaçamento dos saberes e a integração dos seres em sua inteireza, coaduna-se a uma construção coletiva de melhorias e mudanças nos contextos educacionais, políticos, sociais, ambientais, econômicos na medida em que se busca a harmonia, a tolerância, a solidariedade, a cultura da paz, a cidadania planetária.

Reconhecer e compreender os diferentes níveis de realidade das crianças pequenas, propor ambientes favoráveis e estimular atitudes criativas e produtivas para que as crianças pequenas possam lidar com a diversidade no seu modo de pensar e agir, e assim possam promover a religação dos saberes, antes fragmentado. Tudo isso aliado às competências éticas e humanas necessárias à prática docente elevará a educação a um nível que contemple além de conteúdos disciplinares, valores como a solidariedade, amorosidade, respeito, ética planetária, considerados primordiais para a vida em sociedade nos dias atuais.

Dessa forma, o papel do docente a partir desta perspectiva é forma-se e autoformar-se cuidando e colaborando com a educação das crianças pequenas nos processos reflexivos sobre as questões do presente e futuro, orientado a fazer escolhas conscientes e responsáveis estimulando-as a terem atitudes corretas, contribuindo para o reconhecimento delas como seres multidimensionais capazes de infinitas possibilidades por meio de práticas complexas e transdisciplinares.

Referências

BARBOSA, Silvia Néli; MAIA, Marta Nidia; RONCARATI, Mariana. “Ela aproveita para andar aqui”. As crianças e as Instituições de Educação infantil. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 227-242.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais, v 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 169-188.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre

os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 133-167.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 91-96.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 75-82.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da Criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 67-88.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes. complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willins Harman House, 2008.

Edgar Morin. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Barasab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-47.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

_____. **Educação Infantil: muitos olhares**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAUL, Patrick. **Saúde e transdisciplinaridade**. São Paulo: Edusp, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PUJOL, Maria Antonia. A transdisciplinaridade na Educação Infantil. In: TORRE, Saturnino de la (Dir.); PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida (Coord.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução Suzana Vidigal. São Paulo: TRION, 2008.

TORRE, Saturnino de la (Dir.); PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida (Coord.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução Suzana Vidigal. São Paulo: TRION, 2008.